He ahí el mundo (carta de Jorge Larrosa, en Brailovsky, D. (2020) Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Bs.As.: Noveduc)

Querido Daniel,

Ya sabes que he tenido (y tengo) dificultades para pensar el jardín dentro de esa idea de escuela que algunos estamos tratando de elaborar y precisar. Por eso me ha interesado siempre la manera como tú has sido (y eres) capaz de traducir algunas de mis (nuestras) palabras a ese lugar educativo tan importante y, a la vez, tan misterioso. En ese sentido, estoy ya impaciente por leer la manera como, en este mismo libro, según me has dicho, has tratado de aproximar una cierta idea de juego a una cierta idea de estudio. Pero vamos a "pegar la hebra" a propósito de lo que me cuentas.

1.-
Como sugieres al principio de tu escrito, tal vez el hecho de que la pedagogía del jardín no sea tan criticada como la de la escuela primaria y secundaria, el hecho de que no se proyecten tanto sobre ella los discursos de la innovación y la reforma, se deba a que las fuerzas, digamos "de derechas", esas que quieren ajustar la escuela al nuevo orden económico (a lo que yo he llamado el capitalismo cognitivo) no le dan al jardín demasiada importancia. Como tampoco le dan mucha importancia todas las fuerzas, digámoslo así, "de izquierdas", esas que tratan de convertir la escuela en un dispositivo de reforma moral empeñado en dar una respuesta educativa a cualquier problema social que podamos imaginar: como si la educación fuera el único remedio para el cambio climático, el sexismo, el racismo, la delincuencia, la intolerancia, la desigualdad, el consumo de drogas, etc. Es como si los niños que van al jardín fueran aún demasiado pequeños para tomarlos en serio y como si las maestras jardineras fueran meras cuidadoras y, por eso, tampoco hay que preocuparse demasiado por lo que hacen, como si se dedicaran sólo a cuidar bien de los niños, a tratarlos con ternura, a intentar que sean felices y que crezcan en un entorno amable y estimulante.

En tu Pedagogía (entre paréntesis) has mostrado muy bien como muchos de los conceptos y los principios de la escuela nueva y de los viejos movimientos de renovación pedagógica han sido apropiados (y deformados) por esa "innovación pedagógica" de pacotilla, lo que tú llamas el "pseudo-escolanovismo de marcado", que propone técnicas espectaculares y sobrediseñadas, a veces con extraños nombres en inglés, en general con un uso intensivo de tecnologías digitales y, en muchas ocasiones, envueltas en discursos próximos a la autoayuda. Y seguramente tienes razón (tú lo conoces mucho mejor que yo) cuando dices que el jardín se queda bastante por afuera de esas presiones, digamos, "comerciales".

Aunque también convendrás conmigo en que asistimos a una creciente colonización tanto económica como moral del nacimiento y de la primera crianza. Estoy leyendo ahora un libro muy interesante de César Rendueles titulado Contra la igualdad de oportunidades (Barcelona. Seix Barral 2020) que comienza hablando de una creciente "obsesión por la estimulación temprana", del convencimiento cada vez más generalizado de que "las experiencias que se dan en la primera infancia dejan una huella indeleble en nuestra personalidad", añadiendo enseguida que "una extensa literatura de dudoso rigor científico nos atemoriza con toda clase de desgracias si no dedicamos ingentes esfuerzos a promover las capacidades intelectuales y emocionales de bebés que, literalmente, no son capaces de mantenerse erguidos o de niños que aceptan sin discusión que un roedor mágico se mete por las noches bajo su almohada para intercambiar dientes por regalos. En cambio, muchas sociedades pasadas han considerado, tal vez de forma justificada,

que la primera infancia era un periodo poco relevante en la forja de la personalidad" (págs. 7 y 8).

Desde luego, ni César ni yo estamos diciendo que sea indiferente lo que hacemos con los niños en la primera infancia, pero sí que advertimos, me parece, que una cierta presión meritocrática (centrada en la estimulación intelectual) y una cierta presión moral (centrada en lo emocional y en lo convivencial) empieza a ejercerse sobre los jardines y que, a lo mejor, habría que dejar en paz a los niños pequeños o, al menos, no agobiarlos tanto con lo que proyectamos sobre ellos. Creo que el desafío, al que tú tratas de responder muy bien, es que no nos sometamos sin crítica y sin criterio pedagógico a toda la bisutería que empieza a saturar el mercado y que tiene que ver, entre otras cosas, con la configuración de los niños más pequeños como un nicho de "consumidores" de productos "educativos" diseñados especialmente para ellos.

Hay un librito ya viejo de Jean Prévot y Jean-Claude Chamboredon que se titula El oficio de niño. Hacia una sociología de lo espontáneo (Le métier d'enfant, Paris. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement 1975) que ya sugería eso y lo relacionaba con toda una serie de modificaciones tanto en la definición social de la primera infancia como en la definición de las funciones diferenciales de ese nivel educativo que en la Francia de aquella época se llamaba "escuela maternal". Desde luego, ni Chamboredon ni yo estamos diciendo que no sea importante que intentemos poner a disposición de los niños los mejores libros-álbumes, las mejores músicas infantiles o los mejores materiales para el juego, pero sí que tengamos un criterio pedagógico relativamente claro sobre esas cosas no sea que entreguemos la educación de la primera infancia a esa multinacional del entretenimiento infantil llamada Disney o a esos productores de procedimientos escolares basados en ideas muy estrechas (y muy meritocráticas) sobre lo que significa "el desarrollo temprano de capacidades". Estos últimos, seguramente, parten de la idea de que la educación de los niños es ya, desde el principio, una inversión de futuro para que puedan desenvolverse mejor en una carrera (vital, educativa, profesional) cada vez más competitiva, como si la educación fuera una manera de armar a los niños para la batalla.

Por otra parte, y en contraste con eso, me parece que cada vez hay una mayor presión (que no puedo llamar sino ideológica) sobre las prácticas de crianza que afectan tanto a las familias como a la educación infantil. Y creo que esa presión tiene que ver, básicamente, con una ideología de lo "natural", del aprendizaje "natural" y del desarrollo "natural" que hacen que los adultos sean cada vez más insignificantes y, de alguna manera, prescindibles. He desarrollado un poco eso en la sección titulada "De la educación natural" de mi Esperando no se sabe qué (Buenos Aires. Noveduc 2019) y no voy a reiterarlo aquí. Desde luego no estoy diciendo que haya que tener a los niños atados o haciendo fila todo el rato, o enseñándoles cosas absurdas, pero sí que creo que no hay nada de natural en la crianza humana (sea del tipo que sea), que no han nada más artificial que hacerse responsable de los niños y educarlos con criterio (sea ese el que sea) y me parece que cualquier día van a decir, sin que les tiemble la voz, que lo natural es que cuando sus hijos crezcan se entreguen a las pantallas y a los influencers, tan espontáneos, tan "horizontales" y tan libres ellos.

En cualquier caso, y siguiendo tu intuición, creo que hay que aprovechar esa relativa indiferencia hacia el jardín porque permite que el jardín, y las maestras jardineras, puedan ser más libres para hacer lo que tienen que hacer. La cuestión sería ahora ¿qué es "lo que tienen que hacer"?

2.-

En la segunda parte de tu escrito, y en relación con lo que llamas "las gigantescas dimensiones de la escolaridad" y "las energías que atraviesan este mágico encuentro dentro de las aulas (de la escuela jardín), sus efectos, sus sentidos", me preguntas por las "creencias que se materializan en la existencia de los jardines". Trataré de sugerir una respuesta con la ayuda, para comenzar, de un párrafo de Peter Handke, de su Historia de niños (Madrid. Alianza 1986. Pág.104).

Un poco antes de las líneas que quiero comentar, el narrador (el padre de la niña), en sus viajes en tren y en autobús, ha visto a los niños, y ha sentido dos cosas. Primero, un impulso de alabar: "¡Alabado seas, niño desconocido que vas dando saltitos!". Segundo, una preocupación: "¿Tienen salvación los niños?". Tras esa alabanza teñida de preocupación, el viajero se da cuenta de que todos ellos "carecían de algo y esperaban también algo. Los bebés que veía en los aviones, en las salas de espera, o en cualquier otro lugar, no eran sólo 'quejicosos' o 'inquietos', sino que gritaban desde lo más profundo de sí". Siente entonces la certeza de que "aquellos pares de ojos muy abiertos, sin parpadear apenas, que miran a todos los que pasan" están buscando "una mirada de respuesta". Y es ahí donde viene la cita que quiero ofrecerte (ofreceros) y que empieza así:

Con cada nueva conciencia comenzaban las mismas posibilidades de siempre, y los ojos de los niños en medio del gentío -¡fíjate en ellos!- transmitían el espíritu eterno. ¡Pobre de ti si no percibes esa mirada!

Esa mirada infantil que grita desde lo más profundo de sí, que expresa una carencia y un anhelo, y que busca, en medio del gentío, una mirada de respuesta, transmite el comienzo, el espíritu del comienzo, el espíritu eterno del comienzo. Algo que podemos relacionar, creo, con esa relación entre natalidad, novedad y comienzo que tan bien ha elaborado Hannah Arendt en relación a lo educativo. Y lo que Handke parece decir es que tenemos la obligación de percibir esa mirada y de responder a ella. La cita continúa con la visión y el impacto de una imagen terrible:

Un día se encuentra en el museo ante el legendario cuadro que representa el infanticidio de Belén: un niño, en la nieve, extiende sus brazos hacia su madre, que tiene un pie vuelto hacia atrás, un pañuelo en la cabeza y un delantal. El esbirro, cuyo índice se arquea, se dispone a agarrarlo; y, como si todo ello estuviera sucediendo en ese instante, el observador piensa literalmente: '¡Esto no puede ser!', con el firme propósito, por su parte, de crear una tradición diferente.

La imagen, desde luego, es la de la matanza de los inocentes, la del infanticidio de Herodes, una matanza mítica que, como todos los mitos, no es sólo una historia del pasado sino algo que sucede una y otra vez, también "en ese instante". Comprendemos ahora la preocupación del narrador por la salvación de los niños, y el significado de esas miradas infantiles que parecen gritar "desde lo más profundo de sí". La reacción es una exclamación, "esto no puede ser", y, desde luego, el firme propósito de crear una tradición en la que los niños no sean inmolados, en que la infancia no se malogre, en que sea el espíritu del comienzo el que prevalezca.

Como sabes, hace más de 20 años publiqué un texto titulado "El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero" (recogido en la edición conmemorativa de Pedagogía profana. Buenos Aires. Miño y Dávila 2017) en el que aparece ya la figura de Herodes. Y no hace mucho escribí un texto más largo que se titula "Herodes, el Ogro y la carabina de Miss Cooper. La educación escolar como refugio para la infancia y para el mundo" en el que desarrollé esa idea (puede encontrarse en

https://imagemeducacao.files.wordpress.com/2016/10/texto-larrosa.pdf). En ese texto, y con muy poca prudencia, declaré que los Herodes de nuestra época son esencialmente dos: Micky Mouse y alguna de las grandes corporaciones que invierten en educación pensando que esa es la mejor forma de conformar el futuro (tanto de los niños como de las sociedades).

En cualquier caso, me parece que podríamos decir, así en general, que una sociedad construye jardines para ofrecer a los niños más pequeños un refugio que los proteja, al menos por un tiempo, de todo aquello que no los considera como un comienzo sino como un medio (para un fin). Que los ponga a salvo, en definitiva, de cualquier forma de instrumentalización. Como escribía Daniel Pennac (Mal de escuela. Barcelona. Debolsillo 2008. Pág. 236):

Hoy en día existen en nuestro planeta cinco clases de niños: el niño cliente entre nosotros, el niño productor bajo otros cielos, así como el niño soldado, el niño prostituido y, en los paneles curvos del metro, el niño moribundo cuya imagen, periódicamente, proyecta sobre nuestro cansancio la mirada del hambre y del abandono. Son niños, los cinco. Instrumentalizados, los cinco.

Y, me atrevería a añadir, víctimas los cinco de Herodes, de las distintas formas de Herodes.

Por otra parte, como también sabes, la idea de refugio atraviesa gran parte de mi Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor (Buenos Aires. Noveduc 2019) y tal vez podríamos decir que el jardín supone la creencia en que hay que proteger a los niños. Además, como esa idea de escuela (y del oficio de maestro) que he tratado de elaborar tiene claras raíces arendtianas, y para Hannah Arendt la educación tiene que ver con una determinada relación entre la infancia y el mundo, tal vez podríamos añadir que el jardín supone también la creencia en que hay que proteger el mundo o, mejor, que hay que entregar a los niños el mejor "mundo" posible. En que hay que poner a disposición de los niños "un mundo" bello, agradable, amable, e interesante con el que valga la pena establecer relaciones de atención, de exploración y de cuidado, y en el que puedan "comenzar".

3.-
El famoso último párrafo del texto de Arendt que se titula "La crisis en la educación" (en Entre el pasado y el futuro. Barcelona. Península 1996. Pág. 208) dice así:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

El amor al mundo y el amor a la infancia. La creencia en que, para salvar el mundo de la ruina y a los niños del abandono, lo que hay que hacer es entregar el mundo a los nuevos para conservarlo y renovarlo. Y lo que habría que hacer para concretar esa idea en el jardín no es otra cosa, me parece, que pensar qué significa allí "infancia" y qué significa allí "mundo".

En ese sentido, me atrevería a decir que “mundo” en el jardín significa, sobre todo, mundo sensible, las cosas que, como dice Arendt en otro lugar (La vida del espíritu. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales 1984. Págs. 31-32), “están destinadas a ser vistas, oídas, degustadas, tocadas y olidas por criaturas sensibles provistas de los adecuados órganos de percepción”. Creo que existe en los niños pequeños una enorme curiosidad por el mundo, por la piel sensible del mundo, una inclinación a las sensaciones, que son, como también dice Arendt, “amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad”.

Creo que a nosotros nos compete ofrecer esa piel sensible del mundo de la forma más bella y más interesante posible. Y creo también que sólo así podemos hacer que los niños comiencen a interesarse desinteresadamente por el mundo (por lo que vale la pena del mundo), simplemente porque es bello e interesante en sí mismo. Si es verdad que el conocimiento nace del asombro, de la admiración y de la curiosidad, tal vez podríamos decir que el jardín se sitúa, precisamente, en ese momento mágico e inaugural en el que podemos propiciar eso que llamamos conocimiento en su estado naciente.

Pero además de una relación sensible con el mundo, el jardín coincide también con el primer aprendizaje de la lengua. En ese sentido no sólo se presentan las cosas, sino que se las nombra. Podríamos decir que, en el jardín, está la primera experiencia de un mundo apalabrado, de un mundo que empieza a estar normado por las palabras que lo dicen, lo narran y lo estructuran. El asombro, la admiración, la curiosidad y, en definitiva, el conocimiento, comienzan a hacerse lingüísticos y el mundo, de alguna manera, puede comenzar a darse como tal, desde esa primera separación que da la lengua. Hannah Arendt dice que “el mero hecho de nombrar las cosas es la forma que tienen los hombres de ‘apropiar’ y de ‘desalienar’ el mundo al que, después de todo, cada uno de nosotros llega inocente y extraño” (Op. Cit. Pág. 32).

En tanto que aprenden la lengua, los niños ya no están sólo sumergidos en el mundo, fascinados por él, sino que se hacen capaces de distanciarlo, de ponerlo frente a ellos y entre ellos, de evocarlo en su ausencia, de decirlo, de juzgarlo y de imaginarlo y, sobre todo conversarlo. Por eso, entregar el mundo, ofrecer el mundo, es también entregar y ofrecer las palabras que lo nombran, que lo cuentan y que lo ordenan, es también hacerlo hablar, desplegarlo en el lenguaje. Y es también darlo a conversar, ponerlo ahí, en medio, para que los niños empiecen a ponerlo en común y, sobre todo, a tenerlo en común. La cita de Arendt sobre los dos amores no sólo habla de un mundo renovado sino de un mundo común. Y el mundo se hace común cuando se convierte en eso de lo que conversamos. Por eso el jardín también está ahí para dar a los niños las palabras más bellas, las más adecuadas a las cosas y a los acontecimientos, las que mejor puedan ayudarles a apropiarse de ese mundo, a situarse a sí mismos en él, y a hacerlo, de alguna manera, familiar, y también para comenzar a ponerlos alrededor de las cosas e iniciarlos en la conversación.

Diré para concluir que en el jardín se sitúa, me parece, la primera presentación del mundo a los niños, la primera nominación del mundo para los niños y la primera apertura de una conversación acerco del mundo con los niños. Como si fuera el jardín el primer lugar en el que se les da la bienvenida al mundo, al mundo común, pero no ya desde nuestra posición privada de padres sino desde la posición pública de educadores y educadoras, es decir, de representantes de todos los adultos que les muestran y les ofrecen algunas cosas y algunas palabras diciéndoles: he ahí el mundo.

4.-

Además de ser el lugar de la primera presentación del mundo, de la primera nominación del mundo y de la primera conversación acerca del mundo, hay otra cosa que sostiene, me parece, la existencia de los jardines: la importancia de sacar a los niños de casa y de conducirlos a un espacio relativamente público. Y eso porque vivimos una época enormemente desigual donde muchos niños viven en condiciones muy precarias. Pero también en la época (en algunas partes del mundo) del niño rey, del niño cliente, del niño que se cree lo más importante del mundo, el que reclama la inmediata satisfacción de sus menores deseos, el niño caprichoso, hiperactivo, exigente, experto en el chantaje emocional, el hijo único, en definitiva. Y ese niño sólo en la escuela puede aprender que también es uno más, uno entre otros, uno cualquiera, que también hay otros niños tan importantes como él, que no todo ni todos están a su servicio. En ese sentido, el jardín es el primer espacio relativamente público e igualitario en el que entran los niños y, sobre todo, el primer espacio en el que no son el centro permanente de atención.

Y eso es importante, me parece, porque también los padres aprenden que, cuando sus hijos entran en el jardín, su preocupación ya no puede ser exclusivamente por "su hijo", por esa criatura seguramente tan amada y tan deseada que siempre será "su tesoro", sino que tienen que preocuparse por un espacio que es público y común, que es de todos. En ese sentido, el jardín sería el primer lugar de desprivatización de la infancia, el primer lugar en que los niños no son de nadie y están, como uno más, como otro cualquiera, con los otros niños. Y uno de los lugares esenciales en los que los adultos tendrán que aprender a interesarse, no sólo por sus propios hijos y por sus propios asuntos, sino por todos los niños y por los asuntos de todos. Eso, claro, con la condición de que el jardín sea público, de que no puedan comportarse como clientes que mandan porque pagan, y de que las maestras jardineras no hagan las cosas para nadie en particular ni, desde luego, para que los padres estén contentos.

Ilustraré eso con dos escenas muy hermosas de Handke. En la primera, también de su Historia de niños, la niña aparece "dentro del montón bien visible de chiquillos, en aquel lugar que había adquirido un carácter especial, en el que había llegado a encontrase en buena compañía o, cuando menos, en la compañía adecuada". Allí la niña "a quien solía considerar un ser torpe, se le revelaba en una especie de metamorfosis corporal, moviéndose allá afuera, en el jardín, al compás de un baile que es más bien un pequeño corro" (Op. Cit. págs. 83-84). Y evocando ese momento de revelación, la primera vez que vio a su hija con otros niños en una imagen de armonía, el adulto aprendió que "la niña no le pertenece sólo a él y que necesitaba una compañía más numerosa" (pág. 87). La segunda es del Poema a la duración (Barcelona. Lumen 1991. Pág. 47), también está contada desde el punto de vista del padre, y dice así:

La duración con tu sucesor la vives quizá con la máxima fuerza cuanto te haces invisible: cuando lo miras en secreto en su camino cotidiano; vas delante del autobús al que ha subido, para luego, entre la serie de extraños que están junto a la ventana, ver pasar, el único rostro conocido y familiar; o simplemente te lo imaginas desde la lejanía, entre los otros, protegido por los otros, respetado por los otros, en el barullo de los metros.

Hay aquí ese ver al hijo entre los otros, entre los que ya son los suyos, viéndolo andar en su camino cotidiano, pasar en el autobús o imaginándolo en el metro. A ese grupo el padre ya no pertenece y, en ese grupo, su hija ya no le pertenece. Me parece que el jardín da a los niños también la primera experiencia de ese pertenecer a otra cosa que a sus padres, y da a los adultos la primera experiencia de que sus hijos no son suyos. La experiencia, me parece, de que el mundo es común, de que la infancia también es común, y de que, precisamente por eso, porque no son nuestros, tenemos que cuidarlos. En ese sentido, creo que una sociedad democrática construye y sostiene jardines porque

ellos son, también, las primeras escuelas de igualdad y de ciudadanía (y no sólo para los niños). Por eso la educación infantil no puede considerarse como un asunto privado, como una prolongación del ámbito privado de la familia, y por eso la construcción y el sentimiento de los jardines de infancia son también, como en escuela, una cuestión pública.

5.-
Me dijiste que leíste a Chesterton a partir del epílogo de mi Profesor artesano (Buenos Aires. Noveduc 2020). Así que te regalo, para terminar, unas citas de Lo que está mal en el mundo (Barcelona. Acantilado 2008) con la intención de cerrar mi texto, claro, pero también de que corras tras ese libro tan hermoso, inteligente y necesario. Chesterton está haciendo un elogio de las madres que hoy podría parecer sexista o patriarcal. Pero tal vez podamos considerarlo, para evitar suspicacias, como un elogio de las "madres de ambos sexos" tal como las describe otro admirador de sus admiradores, Santiago Alba Rico, en Leer con niños (Barcelona. Mondadori 2005). Además, por lo que te conozco, estoy seguro de que cuando tú leías cómo son y lo que hacen las "madres de ambos sexos" estabas pensando en las maestras jardineras.

Chesterton opone los trabajos especializados y, por tanto, limitados, de los padres, a los trabajos generales y, por tanto, mucho más amplios y más interesantes, de las mujeres que se ocupan de algo tan enorme y tan complejo como una casa y una familia. Él se reíste a llamar "superiores" a los primeros e "inferiores" a los segundos. Y en ese contexto escribe que a las mujeres les toca "estar rodeadas de niños muy pequeños, que necesitan que se les enseñe nada menos que todo. Los bebés no necesitan que se les enseñe un oficio, sino que se los introduzca en el mundo. Para resumir, la mujer suele estar encerrada en una casa con un ser humano en el momento en que éste hace todas las preguntas que existen, y algunas que no existen. Sería extraño que consiguiese tener algo de la estrechez de un especialista". Chesterton, desde luego, reconoce que se trata de un trabajo duro y exigente, incluso opresivo, pero no acepta que sea fácil, trivial o monótono. Y continúa: "¿Cómo puede ser una carrera importante enseñar a los niños la regla de tres y una carrera mezquina enseñar a los niños el universo?" (págs. 118-119). Yo, desde luego, preferiría dejarles mis hijos a esas madres y a esas maestras jardineras (confiando en que aún conserven el sentido común y el sentido de lo común, tan reivindicados por Chesterton) que a Walt Disney, a los que pretenden "desarrollar sus capacidades" o a los niños influencers, que si no los hay, no tardará en haberlos.

Y bueno, eso es lo que podido armar en relación a esa generosa invitación a participar en tu libro, y sólo me queda confiar en que ni a ti ni a tus lectores os haya parecido excesivo o desencaminado. Te mando un abrazo.